NASZ GŁOS

MIESIĘCZNIK

Organ Komisji Zarządu Głównego Zw. P. N. S. P. w Poznaniu

Nr. 9 Poznań, listopad 1926 Rok II

Ze Zjazdu.

Potężną manifestacją pracy i sił był tegoroczny Zjazd Delegatów Związku P. N. S. P. w Warszawie. Po brzegi wypełniła się wielka sala Towarzystwa Higjenicznego przedstawicielami Ognisk, przybyłymi z najdalszych krańców Rzeczypospolitej, by w jej sercu ukrzepić się pospólna naradą, zbliska przyjrzec się rezultatowi całorocznych wysiłków i nowe ponieść hasła braci związkowej na dalszą drogę tworzenia.

Przed oczyma szarej rzeszy nauczycielskiej i zdumionych reprezentantów Rządu i Społeczeństwa przesunął się wspaniały korowód trudu związkowego, uwieńczonego bogatym plonem w dziedzinie oświatowo - szkolnej, społecznej, humanitarnej i zawodowej. Nie miejsce w krótkim komunikacie wyliczać ten ogrom pracy, znany zresztą ze szczegółowych sprawozdań, z obserwacji biegu związkowego życia i bezpośredniego naszego w niem udziału. Obwieścimy tylko rzecz nową: oto zakupiony został majątek Brody w Kalwarji za cenę stu dwudziestu pięciu tysięcy dolarów, jako ferma, która dostarczać będzie artykułów spożywczych sanatorjum, przez co obniżą się koszta utrzymania tym, co w służbie dla Ojczyzny stargali swoje zdrowie.

Utrwalająca się coraz bardziej w przekonaniu ludzi mądrych świadomość wagi naszej organizacji dla Państwa i Narodu znalazła swój wyraz w świadectwie p. wiceministra Gayczaka, który w związkowej jedności i związkowym czynie widzi żywe zaprzeczenie ubliżającej legendzie o słomianym polskim ogniu i słowiańskiej niezgodzie. „Związek —

powiedział — zasłużył się w najwyższy sposób dla Ojczyzny. Tak niech organizuje się cały naród.“

Wielkie ideały związkowe i wypróbowane metody ich realizacji dają nam prawo i mocną podstawę w naszych staraniach o spełnienie słusznych postulatów w zakresie szkoły i naszego zawodu. Świetnie ujęte referaty w tych rzeczach i wysnute z nich wskazania, oparte o głęboką naukę i gruntowną znajomość życia, dorzuciły wiele światła do znanego oddawna naszego stanowiska, streszczającego się w żądaniu jednolitego systemu edukacji narodowej. Poraz też pierwszy nasza opinja spotkała się z wyraźną aprobatą w oświadczeniu najwyższego reprezentanta oświaty p. ministra Bartla. „Ja rozumiem jednolitość szkoły — mówił p. Minister — w ten sposób, że szkolnictwo całe musi być traktowane jako całość, że jest rzeczą niepodobną mówić o ministerstwie szkół powszechnych, o ministerstwie szkół średnich, o ministerstwie szkół akademickich i o ministerstwie szkół zawodowych. Dla mnie istnieje tylko jedno szkolnictwo i jeden ustrój i tylko jako całość mogę te rzeczy traktować.“ W oświadczeniu tem wschodzi ponownie z całą siłą brzask pielęgnowanej przez nas idei szkoły jednolitej, która świeciła u kolebki zmartwychwstającej Polski w obradach Sejmu nauczycielskiego, lecz zczasem zasłonięta została chmurą interesów klasowych.

Tak więc rok za rokiem zbliżamy się powoli ku urzeczywistnieniu naszych ideałów. Ciężka ku nim droga. Wpoprzek naszym wysiłkom kładzie się zła wola nieprzyjaciół postępu. Daremny ich trud. Pracy nam nie przerwą. A pracy tej potrzeba, bo życie mknie naprzód i nowe tysiączne odkrywa potrzeby, które wołają o pomoc naszych sił i rąk.

Tej pomocy nauczycielstwo związkowe Ojczyźnie nie odmówi.

F. Z.

—

Pamięć i jej kształcenie.

Wstęp.

Teorje pamięci: fizjologiczna i psychologiczna.

Gdy obserwacje kliniczne poczęły coraz bardziej wykazywać czynną rolę w zjawiskach pamięci a spirytualistyczne teorje nie wystarczały do całkowitego rozwiązania problemu, zwrócili się fizjologowie przeważnie do przyrodniczego sposobu wyjaśniania zagadnienia, uważając zachowanie wspomnień za skutek procesów chemicznych, dokonanych pod wpływem bodźców w komórkach systemu nerwowego.

Fizjologicznej teorji „śladów“ daje w r. 1870 Hering podstawy naukowe, tłumacząc, że pozostałością czucia w komórkach systemu nerwowego jest „zmiana molekularna czyli związku atomów, przez co substancja nerwowa staje się zdolną do reprodukowania tych fizycznych procesów, z którymi zarazem odpowiedni proces psychiczny, to znaczy czucie i spo-

strzeżenie połączone jest"[1]). Ribot skłania się do odmiennego nieco pojmowania śladów: u podstawy ich widzi przegrupowanie molekuł, przesunięcie ostatnich części składowych komórki zwierzęcej pod wpływem bodźca, z czem jest związane większe lub mniejsze uzdolnienie do ponownego doznania wstrząśnienia. Na tej podstawie stwarza pogląd, że między elementami każdego wspomnienia tworzą się stałe powiązania, asocjacje dynamiczne, porównując każdą przez ślad zmodyfikowaną komórkę do litery abecadła, znajdującej się w miljonach wyrazów. Wedle Ribota pamięć chodu znajduje się w organicznych śladach w komórkach nerwowych od końca nogi począwszy aż do podkorowych ośrodków.

Fizjologiczna teorja „śladów" znalazła wielu zwolenników, przeważnie między fizjologami, uznawał ją również Haeckel, a Semon na jej podstawie wypracował cały system pojęć, wyjaśniających pamięć istoty żyjącej.

Mimo odmiennego formułowania i wyrażenia powyższej teorji u różnych autorów, w zasadzie niema różnicy, gdyż zawsze ślad, o który chodzi, da się sprawdzić do chemiczno-fizykalnych procesów w komórkach systemu nerwowego, jako do skutku przeżytych wrażeń. Ribot dostarczył obfitego materjału dowodego dla stwierdzenia powyższej teorji w swem dziele p. t. „Maladies de la memoire", w którem cały problem pamięci rozwiązuje wyłącznie ze stanowiska biologicznego.

W wyżej wymienionem dziele[2]) wyraża się następująco: „Pamięć, tak, jak ją zdrowy rozum pojmuje a psychologja opisuje, daleką jest od tego, by była pamięcią zupełną i całkowitą — to jest wypadek szczegółowy, najbardziej wzniesiony i złożony, który wzięty sam w sobie i rozpatrywany z osobna nie da się dobrze zrozumieć — on jest wyrazem długiej ewolucji, jak kwiat, którego korzenie tkwią długo przedtem w życiu organicznem, słowem, pamięć jest w istocie swej faktem biologicznym, przypadkiem, faktem psychologicznym".

Pojęcie pamięci, jako zapisywanie się fizjologicznych śladów, na całym szeregu faktów urobione, ujmuje Ribot w znaczeniu szerokiem, gdyż on na równi z Heringiem przyjął ją za własność ogólną całej zorganizowanej materji, nie jedynie substancji mózgowej i nie wyłącznie w organiźmie człowieka — a tem samem treść pojęcia ze wzrostem zakresu zmalała do 2 cech istotnych, zjawisko pamięci uprościło się do faktu biologicznego z jednej strony, z drugiej do zachowania tylko śladów i związanej z tem, rozumianej samej przez się reprodukcji, czy to na skutek tętniących życiową energją komórek zorganizowanej materji, czy na mocy siły wrażenia zewnętrznego bodźca lub jako skutek wewnętrznej pobudki.

Zjawisku pamięci towarzyszące w świadomości człowieka procesy psychiczne, odpoznanie, rozumiane przez Ribota jako lokalizacja w czasie

---

[1]) Hering: „Ueber das Gedächtnis" str. 8 cyt. Braunshausen. „Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung" H. 109, str. 7.

[2]) „Maladies de la memoire" str. 1 cyt. u Dugasa, „La memoire et l'oublie" str. 2.

i uczucie „już widzianego“ zostały przez niego obrane z wartości cechy istotnej pamięci i sprowadzone do szczegółów drugorzędnych, pobocznych.

Powyższa teorja stwierdzona obserwacjami klinicznemi, wyjaśniała siłą żywotnej energji mózgu i zapisanego śladu proces psychiczny zjawiania się wyobrażeń — wspomnień w stanie marzeń bez uczestnictwa woli i na odwrót, zapominanie wyjaśniała słabością tkanki nerwowej, niewyraźnym śladem pierwotnym lub zatarciem go przez inne silniejsze lub częstsze. Bliska więc była myśl wzmocnienia śladu pierwotnego wrażenia przez powtarzanie. Znaczenie powtarzania dla trwałego zapamiętania zostało również eksperymentalnie przez Neumanna potwierdzone w przeciwstawieniu do bezpośredniego zapamiętania, które uwaga warunkuje. I z punktu widzenia teorji fizjologicznej „śladów“ jest to zrozumiałe, że w pamięci bezpośredniej wysiłek uwagi kompensuje siłę powtarzania, wzmacniając siłę wrażenia przez stawianie bodźca w jasnem polu widzenia podczas spostrzegania i że skutek tego nie może się zachować tak długo, jak po określonej liczbie powtórzeń.

Jeśli się weźmie jednak pod uwagę nie bezsensowy materjał liter czy sylab, nie pamięć fizjologiczną czuć, ale psychologiczną pamięć wyobrażeń, to jest zrozumiałe, że uwaga dla trwałego zapamiętania i wogóle w zjawisku pamięci musi mieć inne znaczenie niż powyżej i usunięcie jej albo choćby tylko zredukowanie do minimum w czynności pamięci jest niemożliwe, skoro elementy pamięci, wyobrażenia, tworzą się same w wysiłku uwagi podczas spostrzegania, jak słusznie mówi o tem Abramowski[3]): „Akt uwagi przemienia owo „coś“ (wrażenie czyste) nieokreślonej, uczuciowej natury, w określony i dający się nazwać przedmiot myśli, w spostrzeżeniu zdolne do upodabniania, zaklasyfikowania i tworzenia sądów, odnajdujące swe równoważniki w mowie“.

Fizjologiczna teorja „śladów“ pozwoliła Abramowskiemu zbadać nieznaną dotąd dziedzinę podświadomości, pamięci utajonej czyli kryptomnerji, który nową teorją pamięci uzupełnił dotychczasowe badania nad pamięcią czynną.

Zarówno wrażenie czyste, przyjęte w stanie nieuwagi, przedstawia się wedle niego jako percepcja zredukowana do pewnego rodzaju uczucia, lecz też, gdy spostrzeżenie przechodzi w zapomniane, odbywa się też taka redukcja uczuciowa[4]). „Zapomniane przechowuje się nietylko fizjologicznie jako ślad mózgowy, lecz także psychicznie jako stan podświadomy, jako równoważnik uczuciowy byłego postrzeżenia“.

W tej uczuciowej postaci przedstawiają się Abramowskiemu w introspekcji przypominania utrudnione, rozpoznawanie, halucynacje i paramnezje.

Powyższa teorja wyjaśniała więc, że w świecie duchowym nic nie

---

[3]) Edward Abramowski: „Badania doświadczalne nad pamięcią“, t I., str. 106.

[4]) Edward Abramowski: „Badania doświadczalne nad pamięcią“, t. I., str. 106.

ginie[5]), „że cała przeszłość osobnika, cała masa zapomnianego, odtwarzając się we wspomnieniach świadomych cząstkowo tylko i od czasu do czasu, istnieje całkowicie i ciągle, jako wielkie wspomnienie podświadome, jednolite, niezróżnicowane myślą w postaci uczuciowego zredukowania przeszłości. Jest to nasza indywidualność „cenestezyjna“, nasze wyczuwanie siebie, zachowujące jedność i ciągłość, pomimo wszelkich zmian warunków życia, zdrowia i myśli; głęboki podkład naszego charakteru i temperamentu, na wyrobienie którego składa się cała przeszłość, wszystkie wypadki i wrażenia życia. Każda przeżyta chwila pozostawia swój równoważnik uczuciowy, zachowany podświadomie ślad swego istnienia minionego i w ten sposób tworzy się stopniowo jaźń — nasze aktualne istnienie przeszłości. Niekiedy pozostałość tę różniczkujemy czynnością myśli, wskrzeszamy cząstkowo, jako świadome określone wspomnienie; lecz „podświadomie“, bezimiennie, uczuciowo, pamiętamy ją zawsze, jako niewyróżniony składnik czucia siebie samego.“

Metody objektywne nauk przyrodniczych nadawały się znakomicie do potwierdzenia teorji fizjologicznej, która jednak całego problemu pamięci nie rozwiązywała, rozszerzając go do ogólnego zjawiska zorganizowanej materji a upraszczając do zachowania i reprodukcji. Jako równoważnik fizjologicznych śladów stworzyli psychologowie pojęcie psychologiczne dyspozycji i metodami, których same nazwy wskazują na to, że tkwiły w teorji fizjologicznej, jak np. metodą zachowania członów, metodą reprodukcji i innemi — a nawet metodą odpoznania starano się ledwo dostrzegalne ślady fizjologiczne równoważne uczuciu odpoznania odkryć — i na tej podstawie eksperymentalnie doszli psychologowie do całego szeregu praw, rządzących utrwalaniem, zachowaniem, zapominaniem i reprodukcją wrażeń.

W ten sposób psychologja eksperymentalna, operując obfitym materjałem doświadczenia naukowego, tyczącego się pamięci — niejeden ze sposobów dawnej pedagogiki intuicyjnej potwierdziła, zbliżyła się w naukowy sposób do praktyki starej pedagogiki, poczęła znów akcentować pamięć wygnaną ze szkoły przez zbytek rozumowania, powstała reakcja przeciw dotychczasowemu sposobowi uczenia, psychologowie tej miary, jak Neumann, domagali się ćwiczeń formalnych pamięci, stara zasada dydaktyczna: repetitio est mater studiorum, zyskała naukowe oświetlenie i potwierdzenie.

I znów odżyło dawne zagadnienie jednolitości i mnogości pamięci, którego stara teorja władz rozwiązać nie była w stanie, gdyż przyjmowanej przez nią jednolitości pamięci przeczył obserwowany fakt specjalnej, wybitnej pamięci u niektórych osobników i związanego z tem specjalnego uzdolnienia — natomiast teorji fizjologicznej „śladów“ skłaniającej się do przyjęcia — mnogości pamięci zaprzeczało zjawisko wykazane eksperymentalnie przez Neumanna — współćwiczenia pokrewnych rodzajów

[5]) Edward Abramowski: „Badania doświadczalne nad pamięcią“, t. I., str. 107.

pamięci przez ćwiczenia jednego rodzaju — wedle Kraepelina zjawisko ogólnej i specjalnej pamięci. Neumann pamięć ogólną uważa za abstrakcję i przyjmuje tezę mnogości pamięci; — możność ich ćwiczenia przyjmuje na rachunek wprawy, dającej się jedynie teorją fizjologiczną wytłumaczyć, jak każde zjawisko fizycznej wprawy, gdy mówi[6]): „To pozostawienie dyspozycyj pooddziaływań każdej czynności jest zarazem podstawą wszystkich skutków wprawy i przez to pamięć wchodzi w związek wszystkich zjawisk wprawy. U podstawy procesów pamięci w świadomości ludzkiej leży prawdopodobnie fizyczne zjawisko, że dawne wrażenia lub wyobrażenia (dokładnie powiedziawszy fizyczne równoległe procesy tegoż) taką dyspozycję do łatwiejszego odnowienia pozostawiają. Niema kwestji, że w tym punkcie ludzka czynność pamięci na ogólnych cechach zorganizowanej materji polega.“

(Ciąg dalszy nastąpi)

Panasówna (Poznań)

Z praktyki nauczycielskiej.

Jak prowadzić ćwiczenia ortograficzne?

Z różnych stron dają się słyszeć utyskiwania, że szkoła dzisiejsza mniej uczy, niż szkoła dawniejsza mimo, że więcej zatrudnia dzieci i, że więcej potworzono przedmiotów nauczania. Narzekają zwłaszcza na to ludzie, że dzieci po skończeniu nietylko szkoły powszechnej pisać poprawnie nie umieją. Że wiele prawdy jest w tych głosach, zdaje się, nie ulega wątpliwości. A że tak jest, wystarczy przytoczyć kilka przykładów. Przed kilku dniami otrzymałem list od pewnej uczennicy z II roku seminarjum naucz., w którym pomiędzy innemi błędami, znajdował się wyraz uczyć, napisany w ten sposób: „utrzyć“. Opowiadał mi również pewien inspektor szkolny, że otrzymał od młodego nauczyciela i to tuż po skończeniu Seminarjum nauczycielskiego elaborat, w którym nie mniej nie więcej tylko 24 błędy się znajdowały. Są to może wypadki sporadyczne, mówią one jednak bardzo wiele: musi być coś w dzisiejszym systemie uczenia, co powoduje tego rodzaju wyniki nauki.

Zdaje mi się, że nie minę się z prawdą, jeśli powiem, że główną przyczyną tego stanu jest brak jasno postawionego sobie celu nauczania przez nauczyciela, przytem bezplanowe, dorywcze, niesystematyczne nauczanie, a wkońcu brak celowych i usystemizowanych ćwiczeń i powtarzań. Odnosi się to tak do nauczania poprawnego pisania, jak i każdego innego przedmiotu szkolnego. Nie można bowiem nawet przypuszczać, aby winę ponosiły tu nowe prądy metodyczne, będące wynikiem nie pedagogiki intuicyjnej i rozumowej, ale psychologji doświadczalnej, pedologji i innych nauk pomocniczych, które zagadnienia metodyczne naprawdę postawiły na niebywałej dotąd wyżynie.

---

[6]) Neumann: „Oekonomie und Technik des Gedächtnisses“. 1912 r. strona 12.

Chodzi o naukę ortografji. Jak zatem należałoby poprowadzić te ćwiczenia, aby niedomagania usunąć?

Przedewszystkiem każdy nauczyciel wiedzieć powinien, że umiejętność poprawnego pisania polega na tkwiących głęboko w naszej świadomości obrazach graficznych wyrazów, w poprawnej formie napisanych i, że nie słuch, ale wzrok decyduje o umiejętności pisania. Że tak jest, wystarczy wziąć pod uwagę pierwszy lepszy wyraz. Takie np. wyrazy jak trawka, babka, różny, istnieją w naszej świadomości nie jako wyobrażenia słuchowe: trafka, bapka, rużny, ale jako ślady odebranych i zapamiętanych obrazów graficznych.

Ażeby właśnie te obrazy wywołać i utrwalić, należy przeprowadzać przeważnie dyktanda wzrokowe, a więc takie, w których dziecko widzi, jak dany wyraz się pisze poprawnie i jakim jest obraz tego wyrazu w skończonej formie. Dziecko pisze tutaj nie według słuchu, ale według zapamiętanych obrazów graficznych wyrazu. Dyktanda wzrokowe są ową profilaktyczną metodą, której zadaniem jest zapobieganie tworzeniu się w umyśle dziecka błędnych wyobrażeń, do czego z taką łatwością prowadzą dyktanda słuchowe, wywołując w świadomości dziecka błędne skojarzenia, na podstawie źle przez niego napisanych wyrazów. W ten sposób w duszy dziecka powstaje kilka wyobrażeń słuchowych i wzrokowych danego wyrazu. O wybór właściwego napróżno ono stacza nieraz homeryczne boje, wybierając zazwyczaj tak skomplikowaną formę, o jakiej w najśmielszych snach niktby nie marzył, co potęguje jeszcze ta okoliczność, że w dyktandach słuchowych dobierają nauczyciele najczęściej niespotykane w codziennej mowie trudności ortograficzne, które jeszcze większy chaos i spustoszenie w umysłach dziecka wywołują. Dyktanda zatem wzrokowe, przepisywania z tablic i książek powinny stać się podstawą ćwiczeń ortograficznych. Dyktanda słuchowe mogą tylko i być powinny sprawdzianem postępu dzieci i rezultatu pracy nauczyciela.

Drugim zasadniczym warunkiem umiejętnej pracy jest posiadanie przez nauczyciela celowego, jasnego i naprawdę głęboko przemyślanego planu ćwiczeń ortograficznych. Plany klasowe powinny, koncentracyjnie rozszerzając się i pogłębiając, obejmować całą szkołę, wszystkie jej oddziały. Nie może tam być przypadkowości, czegoś nieskończonego, ale znaleźć się winny wszystkie możliwości pisowni. Nauczycielowi zaś nie wolno skakać po łebkach, rozpraszać i gubić się w różnych przypadkowościach, ale zbierać, dedukować, systemizować i syntetyzować to wszystko, co było przedmiotem ćwiczeń tygodnia, miesiąca i roku całego.

Szkoła twórcza wymaga również pracy celowej i usystemizowanej. Bez tego nie będzie ona ani twórczą, ani pracy, ale bałaganem, czemś płynnem, nieskrystalizowanem.

Mówiac o stronie praktycznej, należy ćwiczenia przeprowadzać w następujący sposób.

Dzieci szkoły powszechnej w każdym oddziele, od klasy II począwszy, powinny posiadać zeszyt przeznaczony do ćwiczeń tylko ortograficznych.

Zeszytów tych nie powinno się wydawać do domu. Pozostają one w klasie tak jak atrament, są bowiem codziennym warsztatem pracy uczniów. Na każdej lekcji języka polskiego powinny się one znaleźć na ławce ucznia, podobnie jak książka, rączka i atrament, ażeby w każdej chwili, bez niepotrzebnej straty czasu na wyjmowanie i szukanie, można notować to, co w nauce języka zajść może. Będą to, rzecz jasna, wyrazy uczniom jeszcze nieznane, albo ze względu na znaczenie, albo trudność lub nowość ortograficzną, albo wyrażenia piękne, używane rzadziej a godne zapamiętania, albo całe zwroty, które uczniom przyswoić należałoby, etc.

Materjału dostarczy pogadanka o odbytej wycieczce, na której dzieci spotykają się nietylko z przedmiotami, ale i z ich nazwami, obrazy i czytanki. Otóż te wszystkie nowe wyrazy, lub wyrażenia mają nietylko wzbogacić słownictwo dzieci, ale stać się powinny znakomitym materjałem do ćwiczeń ortograficznych.

Nauczyciel postępuje w ten sposób, że nowopoznany wyraz pisze na tablicy, dzieci go odczytują, wygłaszają i wpisują do swych zeszytów. Przypuśćmy, że lekcja dostarczyła mu 6 nowych wyrazów. Aby moment ten wykorzystać dla swoich celów, musi się na każdej lekcji języka polskiego poświęcić przynajmniej 10 minut czasu na przeprowadzenie dyktanda wzrokowego. Tematu dostarczają nowe wyrazy. Uczniowie budują z nich krótkie zdania. Nauczyciel pisze je na tablicy, a potem zasłania i poleca dzieciom pisać te zdania z pamięci. Tak postępując szybko i składnie, może przez krótki czas napisać kilka zdań, które dadzą wystarczający, bo codzienny i celowy materjał do uogólnień i reguł ortograficznych, o których również w systematycznej nauce zapominać nie można.

Zasada, od rzeczy łatwych do trudnych, i tu musi mieć szerokie zastosowanie. Z roku na rok będą więc wzrastać trudności nietylko w poznawaniu prawideł pisowni, ale i w wypowiadaniu swych myśli na piśmie.

Dla kontroli zaś wyników swej pracy i poznania postępów nauki, powinien nauczyciel najwyżej dwa razy w miesiącu przeprowadzić dyktando słuchowe.

Kontrolę i korektę błędów można pozostawić uczniom, którzy wykonują to pomiędzy sobą. Będzie to dla nich praca pożyteczna i przyjemna.

Ze szkół naszych już raz zniknąć powinny owe zeszyty z dyktandami, pięknie przez nauczyciela poprawiane czerwonym atramentem, a miejsce ich zająć winny zeszyty do ćwiczeń ortograficznych, z których z każdego wiersza widnieć będzie metoda pracy.

A w nauce najważniejszą jej stroną jest metoda.

Groele (Poznań)

Ze wszystkich prawd społecznych najmniej podpada wątpliwości ta jedna, że rozwój oświaty prowadzi za sobą i rozwój moralności. —

H. Sienkiewicz (Listy z podróży.)

Szkoła radosna.

Mocne słowa Ministra W. R. i O. P. na tegorocznym Zjeździe Delegatów Z. P. N. S. P. jak również coraz częstsze i wyraźniejsze odgłosy w prasie, dają jakąś rękojmię, że nareszcie po 8 latach samodzielnego życia ustalony zostanie ustrój naszego szkolnictwa. Czas już ku temu najwyższy. W państwie o ustroju demokratycznym, obywatel, spełniający swe obowiązki, powinien mieć możność korzystania z pełni przysługujących mu praw. Tego zaś dotąd nie było. Bo 90 procent dotychczasowych szkół, to nie szkoły powszechne o pełnem znaczeniu tego słowa, ale szkółki nisko zorganizowane, zaniedbane, słabo wyposażone i przeznaczone wyłącznie dla dzieci chłopa i robotnika. Siłą faktu masy ludowe miały i mają prawo domagać się szkoły powszechnej wysoko-organizowanej, dającej możność dalszego kształcenia się młodzieży w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych.

Powyższym wymaganiom i pragnieniom zadość uczynić może tylko szkolnictwo systemu jednolitego, za którym wypowiedział się właśnie p. Minister Oświaty i którego my jesteśmy zwolennikami i rzecznikami. Stoimy zaś na tym stanowisku dlatego, że tylko taka szkoła zgodna jest z zasadami prawdziwego demokratyzmu i sprawiedliwości społecznej, że pozwala w wielkiej mierze korzystać z takich dóbr ludzkich, jakiemi są sztuka i wiedza, że w rozluźnione i rozjątrzone formy współżycia ludzi wnosi radosne hasło — braterstwo, dotąd niezrealizowane i że wreszcie podnosi i umacnia stanowisko nauczyciela, stanowisko należne mu za jego ciężką, a dotąd lekceważoną pracę.

Aczkolwiek oświadczamy się za natychmiastową zmianą ustroju szkolnego, to jednak w tempie pracy pragniemy widzieć pewną powolność, planowość, ostrożność i konsekwencję. Przeciwni jesteśmy szybkim, nieprzemyślanym i nieprzedyskutowanym decyzjom i dorywczym, bezplanowym posunięciem. Niech ten projekt poddany zostanie szerokiemu ogółowi pracowników pod dyskusję. Niech przejdzie przez ogień prób i doświadczeń i niech będzie miał przygotowany grunt dla siebie pewny, trwały i głęboko przeorany. Gdy się tak stanie — ustrój szkolny oprze się na żywotnych podstawach i w sobie miał będzie treść żywotną.

Wtedy szkoła utrzyma harmonję z duchem epoki, uświadomi sobie nowe objawy życia i wchłonie idee nurtujące w nowoczesnem społeczeństwie. Praca w takiej szkole stanie się ogniskiem nowego życia, w którem zespoli się myśl ludzka, w którem skupiać się będą pragnienia i dążenia człowieka. Praca w takiej szkole stanie się najwyższą radością życia. To też o taką szkołę radosną, braterską i twórczą dotąd walczyliśmy i takiej, a nie innej domagamy się i pragniemy dla dobra narodu i ludzkości.

Wtedy długo nie potrwa, a nastanie faktyczny stan rzeczy „że taki wielki naród — z jednej bryły, a tak hartowny, że w gromach nie pęknie“. Dalsze konsekwencje tego stanu będą coraz radośniejsze i coraz płodniejsze w nowe kształty życia i w nowe kształty braterstwa.

eres.

—

Brak zrozumienia i zła wola.

Wiele zmartwień, trosk i trudności przysparza nauczycielowi sporządzenie budżetu szkolnego. Olbrzymia większość samorządów władz szkolnych, każdy niemal grosz wydany na cele szkolne uważa jako „wyrzucony“ niepotrzebnie i bezużytecznie. Rok rocznie o każdą pozycję w budżecie przewlekają się targi, zanim osiągnie się jakie takie rezultaty. Szczególniej kwoty przeznaczone na przyrządy naukowe i bibljotekę uważa się za wielką rozrzutność i dlatego sumy powyższe nie sięgają w wielu wypadkach norm, ustalonych przez Rady Szk. Powiatowe.

W jednej ze szkół w pobliżu Poznania R. Szk. M. uchwaliła budżet na rok b. w wysokości przekraczającej zaledwie 200 zł. Fakt dziwi nas tembardziej, iż Rada Szk. Pow. odważyła się zatwierdzić powyższy budżet bez żadnych zmian. To świadczy nietylko o braku zrozumienia dla spraw szkolnych ze strony „analfabetów duchowych“, ale o ignorancji i kpinach ze szkoły i z rozsądnie myślącego społeczeństwa. To też nauczycielowi nie wolno takich wypadków traktować pobłażliwie i nie doceniać ich niebezpieczeństwa.

Szkoły powszechne po wsiach i miasteczkach muszą być ogniskami ożywczych promieni nauki, wolności i braterskiej miłości. To ostatnie placówki „walczące o kulturę i realizację najszczytniejszych haseł ludzkości“. One też przedewszystkiem wyposażone być muszą hojnie w przybory i przyrządy naukowe wszelkiego rodzaju, aby mogły jaknajskuteczniej spełniać swoje zadania. Nauczycielowi nie wolno przeto chadzać utartemi drogami kompromisów. Trzeba wytknąć sobie jasną linję postępowania, być konsekwentnym i mieć odwagę działania zgodnie z głosem własnego sumienia. Albo jest się obrońcą demokracji, moralnej, społecznej i politycznej wolności, obrońcą zasad postępu, albo występuje się w obronie wręcz przeciwnych haseł: zacofania i duchowego ucisku.

Ciemnota i przesądność, niekulturalność i chamstwo ducha są tym wrogiem, którego nauczyciel zwalczać musi bezwzględnie w swej pracy kulturalno - oświatowej. Często pracuje się w środowisku ciemnem, zapleśniałem i łatwo podatnem na najgorsze wpływy. Niech tedy nauczyciel uświadomi sobie swój obowiązek i zastosuje cały swój takt, umiejętność i pokolei burzy twierdze głupoty i wstecznictwa. Niech pamięta „że lud jest takim, jakim go wychowano i odpłaca tą samą miarką, jakiej używano w stosunku z nim. Żywiony głupstwem, będzie głupi, a żądać od niego mądrości — znaczy tyle, co spodziewać się, że wierzba wyda gruszki“. Więc obowiązkiem nauczyciela jest, a nie żadną nadzwyczajną zasługą przeciwstawiać się zawsze i wszędzie zaporom fanatayzmu, przesądów i oskorupienia i za wypełnienie tego obowiązku nauczyciel jest odpowiedzialny.

Kwestja przewodnictwa R. Szk. M. jest dotychczas nieuregulowana i nastręczyła już wiele sposobności do nadużyć. Przewodniczącym R. Szk. M. jest inspektor szkolny. Zastępować go winien nauczyciel. Tymczasem jest inaczej. Jest fikcyjnym zast. przewodniczącego, a rzeczywistym przewodniczącym sołtys lub administrator dominjum. Zdarza się jednak

w niektórych powiatach, że nauczyciel zastępuje przewodniczącego. Dlaczego więc nie jest tak we wszystkich powiatach? Dlaczego władze szkolne dopuszczają do tego, aby nauczyciel marnował więcej sił i czasu w obronie szkoły? Ukrywanie się za parawan nierozsądnych tłumaczeń i wyjaśnień jest czynem nieładnym i nierozwiązującym danej kwestji. Zresztą wyjaśnienia, że tylko nauczyciele tymczasowi nie mogą zastępować przewodniczącego, są gołosłowne i nie oparte na prawdzie. Znam taki wypadek, gdzie nauczycielka stała i kierowniczka wyżej zorganizowanej szkoły, swoją drogą nader pracowita i zdolna, musi tracić czas i siły w walce ze zast. przewodn., który z braku zrozumienia dla spraw szkolnych, kieruje się złą wolą, chamskim instynktem i podłemi metodami we wszelkich poczynaniach i pracach.

Tu chodzi o sprawiedliwość. Nauczyciel zwołuje zebrania, prowadzi protokółu, układa budżet, słowem, wkłada najwięcej pracy ze wszystkich członków Rady, a honorarjum z tego tytułu otrzymuje sołtys. Za co? Chyba tylko za próżnowanie i przeszkadzanie w pracy. Mówią, że ustawy i przepisy pruskie są bardzo demokratyczne i sprawiedliwe. Ja jednak nie mogę się o tem przekonać i w to uwierzyć. Jeśli wreszcie przewodniczącym Rady Szkolnej Okręgowej jest — kurator, Rady Szk. Pow. — inspektor, to rzecz jasna i oczywista, że przewodniczącym R. Szk. M. winien być tylko — nauczyciel.

Ustrój samorządów władz szkolnych, jak widzimy już z fragmentarycznych obrazków, wymaga gruntownej reorganizacji. Należy się spodziewać, że ze zmianą ustroju szkolnego nastąpi i pod tym względem zmiana. Że ukrócona zostanie samowola i zatarta będzie niesprawiedliwość. Nauczycielstwo związkowe już dawno zajęło w tej sprawie wyraźne stanowisko.

Niezależnie od tego, jak i kiedy postulaty w sprawie ustroju samorządów władz szkolnych zostaną zrealizowane, działalność naszą cechować musi zawsze odwaga pracy wytrwałej, odwaga szukania przejawów istotnego piękna w życiu społecznem i odwaga tworzenia nowego, bogatszego i lepszego życia. *St. Rumiński*

Sprawy szkolne w prasie codziennej.

Zamierzona reorganizacja Ministerstwa Oświaty i reforma ustroju szkolnictwa w duchu jednolitego systemu odezwały się głośnem echem w prasie codziennej. Niestety, w pojawiających się głosach i sprawozdaniach z wieców, w tym celu urządzanych, nie rzeczowe, poważne argumenty stały się bronią, ale pospolity krzyk z zastosowaniem pospolitszych jeszcze epitetów i złośliwych a głupawych wycieczek, skierowanych w stronę szkoły powszechnej i jej nauczyciela. Sprawy tak wielkiej wagi i żywotności dla Państwa jak ustrój szkolnictwa, usiłuje się rzucić lekkomyślnie na fale wiecowej demagogji, tej demagogji, która już w życiu politycznem tyle na kraj sprowadziła klęsk. Zapoczątkowane przez nauczycieli szkół średnich wiece w niektórych stronach Polski nie mogą być wyrazem opinji publicznej, bo jeśli zwolennicy nowych zamie-

rzeń tej samej użyją metody i poprowadzą do rozstrzygnięcia masy ludu, to zobaczymy po czyjej stronie opowie się większość. Należy przestrzec przed niebezpieczeństwem w imię dobra całej oświaty w Polsce.

Z prasy poznańskiej na uwagę zasługuje artykuł w „Kurjerze Poznańskim“ z dnia 17. 10 br. zatytułowany „Parcelacja gimnazjum“.

„Tylko taką dać można nazwę — pisze na wstępie autor — na tłukący się od szeregu lat w głowach naszych lewicowców (i masonów — przypisek zecera) projekt odcięcia trzech najniższych klas dzisiejszego gimnazjum i przyłączenia ich do szkoły powszechnej.“

Co za ujmująca prostota w zdolności klasyfikowania skomplikowanego zagadnienia organizacji szkolnej, wyrastającej i z potrzeb mknącego naprzód życia i z postępu nauki, psychologji, socjologji i filozfji. Zwolennicy szkoły jednolitej to lewica, — jej przeciwnicy to prawica. Tym sposobem twórcy Komisji Edukacyjnej, w których reformach krystalizowała się już dosyć wyraźnie idea jednolitości, zdeklarowany apostoł szkoły jednolitej Ewaryst Estkowski, niestrudzony bojownik o wysokę szkołą ludową Stanisław Szczepanowski a z nimi współcześni wybitni pedagogowie u nas i na szerokim cywilizowanym świecie za jednem pociągnięciem pióra znaleźli się w obozie „lewicowców“. Mając za sobą takich „lewicowców“ idea szkoły jednolitej bez obawy może patrzeć w przyszłość.

Wobec tak postawionej kwestji zarzut, że

„żaden z obrońców i zwolenników tego projektu (jednolitej szkoły), nie może podać argumentów przekonywujących i tak ważkich. któreby rzeczywiście do ludzi głębiej i poważniej myślących przemawiały,“

zechce autor pozostawić przy sobie.

Uznawszy hasło demokratyzacji szkolnictwa za typowy objaw wstecznictwa i cofania się, autor poucza:

„Wszak istotą postępu jest coraz większe różnicowanie komplikacja — a nie niwelowanie.“

Jak to „różnicowanie“ ma się przeprowadzić, dowiadujemy się z takiego rozumowania: Szkoła powszechna

„daje podstawy oświaty czterem piątym narodu, musi więc mieć taki program, takie metody pracy, jakie do tego celu najłatwiej i najowocniej prowadzą“.

Zdaniem autora do tego celu najowocniej prowadzą w szkole powszechnej takie programy i metody pracy, w których nauczyciel za podstawę bierze ucznia

„nawet mniej niż średniego i według jego postępów regulować może tempo swej pracy“.

Przystajemy ze zdumieniem przed podobnym postulatem. Dalecy jesteśmy, my nauczyciele szerokich mas, od wybujałego szowinizmu, któryby nam kazał dopatrywać się w owych czterech piątych narodu, pozostałych u pługa, kielni, kopyta i oskarda, ludzi nadzwyczajnych; ale spokojnie twierdzić możemy, że te masy nie są miernotami, że w inteligencji

swojej nie ustępują innym narodom; posuniemy się nawet dalej twierdząc, że wśród nich pozostaje wielki procent umysłów, wyrastających ponad przeciętną miarę wielu inteligentów. Stosowanie więc do tej części narodu metod wychowawczych niżej średniej miary umysłowości sprowadzi niewątpliwie owo tak pożądane przez pewne sfery „zróżnicowanie", ale nie prawem postępu, nie prawem rozwoju i rywalizacji umysłów, ale prawem niwelizacji wartości umysłowych.

Propagowanie w zakresie wychowania narodowego takich poglądów musi spotkać się ze sprzeciwem, a conajmniej obojętnością społeczeństwa i czynników rozstrzygających. Stwierdza to sam autor, żaląc się:

„Nauczycielstwo gimnazjów jest bezsilne. Żadne jego przedstawienia i argumenty nie znajdują posłuchu. Wiatr reform i „sanacji" wieje ponad jego głowami."

Ha, trudno! Na takich argumentach, żaden rozsądny reformator budować nie będzie.

W jednym znowu z numerów „Ilustr. Kurjera Codziennego" zaalarmował ktoś (T. S.) społeczeństwo sensacyjno - kinowym tytułem:

„Potworne pomysły reform w Min. Oświaty".

„Potworność" tkwi w zamierzeniu Ministerstwa Oświaty stworzenia jednego departamentu wykształcenia ogólnego. Nie podlega chyba dyskusji pogląd, że powinna istnieć koordynacja prac w Min. Oświaty w zakresie wychowania narodowego, iżby wszelkie stopnie szkół zgodnie szły ku wytkniętym celom i pomagały sobie wzajemnie a nie przeszkadzały.

Owo alarmowanie więc — to przesadne strachy na lachy.

W innym numerze tego samego pisma zajmuje się zagadnieniem organizacji szkolnictwa niepoważnie p. S. K. w artykule: „O cierpliwość w rozbudowie szkoły powszechnej". Zaraz pod tem złośliwy podtytuł: „Do A B C nie potrzeba profesora z wykształceniem uniwersyteckiem". Zgoda, jeśli chodzi o A B C, ale uzupełnimy to wątpliwością podobną: „A czy do ołówka, notesa, zadawania stąd dotąd i odpytywania potrzeba uniwersytetu"?

Opuszczamy znane i powtarzające się w kółko komunały o osobnych celach szkoły powszechnej, o nieprzygotowaniu nauczycieli tych szkół itd., a przechodzimy do charakterystycznego porównania, które wyraźnie mówi, o co to głównie chodzi inicjatorom alarmów. W porównaniu tem nazywa autor

„nauczycieli wiejskich podoficerami, nauczycieli klas, stanowiących wspólną podbudowę pięcioklasowej szkoły średniej, oficerami podkomendnymi, nauczycieli szkół średnich oficerami i sztabowymi, a nauczycielami szkół wyższych, oficerami wyższymi. Wspólność trzech ostatnich kategoryj wyraża się wspólnym tytułem profesora."

Trafna przenośnia. My znamy oficerów polskiej nauki i polskiego wychowania. Jednak na to zaszczytne stanowisko w oczach naszych wyniosła ich własna poważna, mozolna i głęboka praca, a nie buńczuczne i próżne samochwalstwo. Podoficerowie oświaty czerpią w swej pracy

z ich twórczości i żywią dla nich niekłamany szacunek. I to jest jedna strona medalu oświetlona przez przenośnię.

Ażeby przenośnia pełną i wyrazistą się stała, zmuszeni jesteśmy autorowi przypomnieć pewne spostrzeżenia, poczynione także na oficerach ale dawnej c. k. austrjackiej armji — przed wojną. Wówczas to wytworzył się typ oficerka rozbijającego się zawsze i wszędzie, napastującego spokojnych „cywilów", szukającego zaczepek i nadużywającego swojej oficerskiej szabli do czynów, sprzecznych z obowiązkami i godnością prawdziwego oficera. Za to w sprawach swojego zawodu nie posiadał tej aktywności, bo praca obcą była jego charakterowi i na niej się nie rozumiał, a armja stała pracą i znajomością rzeszy podoficerów.

Tyle autorowi przenośni od sprawozdawcy, a czuły słuchacz w duszy swej koniec niech dośpiewa.

W Krakowie na wiecu (donosi o tem „Il. K. Codz.") referent prof. dr. Mysłakowski uznaje postulat równości dzieci wobec szkoły za humbug.

„Trzeba najpierw zrównać rodziców."

W takim razie możemy czekać na realizację jednolitej szkoły do skończenia świata. Tylko wychowanie młodych pokoleń najskuteczniej wprowadza pożądane zmiany w charakterze społeczeństwa.

Nie wytrzymuje też krytyki argument, że

„przecież całkiem inne podstawy naukowe wyniesie z domu dziecko rodziców inteligentnych, a inne syn rodziców z ludu".

Ta różnorodność podstaw wyniesionych z domów nie przeszkodziła jednak do tej pory synom ludu zajmować poważne i wybitne a liczebnie przeważające stanowiska w szeregach inteligencji różnych kategoryj. Czyżby dopiero obecnie, z chwilą wyraźnego postawienia sprawy organizacji szkolnej, prawa rozwoju umysłowego miały się nagle odwrócić!?

We wszystkich tych artykułach spotyka się jeden stały zarzut, że poziom uczniów, wychodzących ze szkoły powszechnej, nie stoi na odpowiedniej wysokości. Popiera się to rozmaitemi, naciąganiami częstokroć statystykami egzaminów wstępnych. Wielka szkoda, że abiturjenci szkół średnich nie zdają egzaminów wstępnych na uniwersytet. Kto wie, jaki byłby ich rezultat. Zyskałoby się wtedy pewną podstawę do wydania sądu, czy to samo zło nie istnieje i po tamtej stronie. Wszak nie darmo słyszy się dziś utyskiwania z kompetentnej strony na słabe przygotowania uczniów do wyższych studjów, czemu chyba nie winna szkoła powszechna ani jej nauczyciel.

Nie myślimy tu ukrywać, że dobrze w szkole powszechnej nie jest. Przeciwnie głośno wołamy, że jest źle. Ale trzeba zastanowić się nad przyczynami złego i sformułować zagadnienie w następujący sposób. Czy zło wynika z samej istoty szkoły powszechnej, czy z warunków, w jakich się rozwija? Odpowiedź niechybnie wypadnie na niekorzyść warunków. Wówczas należy się zabrać do ich usuwania, a nie tworzyć z nich fundamentu organizacji szkolnej.

Skierujmy naszą uwagę w inną stronę.

Jaką wartość może mieć organizowana przez nauczycieli szkół średnich opinja rodziców w sprawach wychowania, wywnioskuje czytelnik z komunikatu p. Kuratora Okręgu Poznańskiego, ogłoszonego przez prasę:

„Wobec pojawienia się ogłoszeń o zaprowadzaniu przez ochronki polskie — na życzenie rodziców — rozmów z dziećmi w języku obcym, przestrzegam, że byłbym w takich razach zmuszony cofnąć kierowniczkom tych ochron pozwolenie na prowadzenie ich.

Na naukę języka obcego w ochronkach ani ze stanowiska pedagogicznego, ani też narodowego zgodzić się nie mogę. Byłoby to krzywdą dla duszy dziecka.

(—) Bernard Chrzanowski, Kurator Okręgu Szkol. Pozn.“

Smutny to objaw, że rodzicom i ochronkom polskim trzeba przypominać takie rzeczy. A rodzice ci to nie mieszkańcy nizin społecznych, bo tych na ochronki nie stać. To warstwy średnie i wyższe. Wyobraźmy sobie, że ci rodzice decydować będą o ustroju szkolnym! Cenną rzeczą jest opinja rodziców o szkole i ich współpraca w tej dziedzinie, ale do tego musimy dopiero rodziców jak dzieci wychować. Tak jak jest obecnie, musimy tym pierwiosnkom szlachetnych porywów powiedzieć „Za wcześnie kwiatku, za wcześnie“...

Policzyliśmy i zanalizowali pociski, rzucane z obozu przeciwników na zapowiedziane projekty Ministerstwa Oświaty. Dużo w tych pociskach mieszaniny wybuchającej hałaśliwie i z trzaskiem, dużo gryzącego złośliwie dymu, a niewiele materjału o sile przeciwstawiającej się idei i przekonywających argumentów. Typowy sposób myślenia zaszczepiony przez dawne wychowanie, narzucone przez zaborców, w interesie których leżało rozdzielać społeczeństwo, — lekceważenie ludzi i instytucyj, — samoubóstwianie święcą tu swoje triumfy. Ani o krok od tego, bo zaraz upadek kultury.

Patrząc na to, przyjść się musi do przekonania, że najwyższy już czas przystąpić do „parcelacji gimnazjum“ (zapożyczamy sobie tego zwrotu) w tem znaczeniu, ażeby umożliwić do niego dostęp nowym siłom, prawdziwym zdolnościom nietylko ze sfer uprzywilejowanych, ale także z pod chłopskich strzech i robotniczych suteryn; ażeby zdolności te, czerpiąc ze skarbów nauki i doskonaląc się, wprowadziły nieco świeżego powietrza w dzisiejszą duszną atmosferę i zapoczątkowały nowy okres zgodnej, twórczej i na wzajemnem poszanowaniu się opartej współpracy wszystkich.

Z.

O prawo do studjów wyższych dla nauczycieli.

Wobec ogromu pracy, jaką wskrzeszona Polska ma do spełnienia, pracy, w której powinien wziąć udział cały naród, jako zespół sił twórczych, każda jednostka winna przypadającą nań cząstkę zadania spełnić najsumienniej, najlepiej i z największą znajomością danej sprawy. Musimy pracować szybciej i sprawniej od innych narodów, by odrobić czas stracony w jarzmie niewoli i nie pozostać w tyle w szlachetnem współzawodnictwie ludów, dążących do zdobycia lepszego jutra. W tym dążeniu

najważniejszym czynnikiem jest oświata. Jest to prawda znana od dawna. Stąd wypływa doniosłość pracy, jaką spełnić winna szkoła i nauczyciel. Z tego względu dobre przygotowanie wychowawców powinno być największą troską społeczeństwa. Jednak u nas tak nie jest. Dziwnem może się wydawać, że podczas, gdy w innych dziedzinach pracy, (np. w dziedzinie pracy lekarza, prawnika, inżyniera), wymagane są studja uniwersyteckie, — dla pracowników w zakresie wychowania nietylko tych wymagań się nie stawia, lecz przeciwnie wzbrania się jednostkom zdolnym i chętnym dalsze doskonalenie się w ich zawodzie.

Taki stan rzeczy pociąga dla społeczeństwa niepowetowane straty, gdyż wyszkolenie ludzi wychowujących przyszłe pokolenia, powinno być w imię dobra narodu jaknajstaranniejsze.

Widzimy zatem, w jakim kierunku w przyszłości nastąpić musi rozwiązanie tego zagadnienia. Te niedomagania w wyszkoleniu wychowawców, częściowo dałyby się usunąć przez dopuszczenie nauczycieli mających maturę seminaryjną do studjów wyższych jako słuchaczy z pełnemi prawami. Jednak i tu spotykamy sprzeciw. Jest on umotywowany tem, jakoby nauczyciel z maturą seminaryjną nie posiadał należytego przygotowania do studjów wyższych. Zarzut ten jest niesłuszny, gdyż mając na względzie dziedzinę pedagogiki, raczej do wręcz przeciwnych dochodzimy wniosków. Czyż naprawdę nauczyciel z pełnemi kwalifikacjami i kilkoletnią praktyką nie miałby okazać więcej zrozumienia dla zagadnień pedagogicznych, od tylko co opuszczającego szkolną ławę absolwenta gimnazjum?

Należy tu podkreślić jeszcze i ten fakt, że nauczyciel garnący się do zdobycia szerszej wiedzy, najczęściej już jako samouk pracował w dziedzinie pedagogiki. Ukończył on często Instytut Nauczycielski, lub zdał jakiś inny dodatkowy egzamin. Wszystko to świadczy o jego głębokiem zamiłowaniu pracy wychowawczej.

Czyż te zainteresowania w zakresie pedagogiki, najzdolniejszych jednostek z pośród społeczeństwa nie możnaby wyzyskać przez umożliwienie im dalszego rozwoju? Jakżeż wygląda to społeczeństwo, którego wykwalifikowani nauczyciele nie zdolni są do studjów wyższych? Przecież dla hodowli roślin i zwierząt wymaga się odpowiedniego przygotowana (studja uniwersyteckie). Czyż dzieci, które stanowią najcenniejszy skarb narodu miałyby mieć gorszą opiekę od tamtych?

Nie tak te sprawy traktują ościenne państwa i inne narody, tam bowiem, jak np. w Niemczech i Czechosłowacji nauczyciel szkół powszechnych ma prawo do studjów na wydziale filozoficznym. Polski nauczyciel jest głęboko pokrzywdzony w stosunku do swego zagranicznego kolegi. W odrodzonej Polsce znalazł on zamknięte drzwi uniwersytetu. Zaledwie pozwala mu się być nadzwyczajnym słuchaczem i dla odróżnienia od zwyczajnego studenta nie otrzymuje legitymacji, lecz indeks o miękkich okładkach, ażeby zaznaczyć, że to tylko nauczyciel ludu polskiego, który niema pełnych praw.

Stan taki godzi w najistotniejsze interesy szkoły polskiej. Żadna bowiem zdolniejsza jednostka, widząc zamkniętą drogę ku dalszemu kształ-

ceniu się, nie pójdzie do szkolnictwa powszechnego. Gdzie znajdą się inteligentni rodzice, którzy skierują swe dziecko do seminarjum wiedząc, że nie zdobędzie ono pełnych praw ukończenia szkoły średniej?

Są to fakty niezmiernie smutne i bolesne, nietylko dla nauczyciela, lecz również i dla społeczeństwa. Kiedyż my to zrozumiemy i zabierzemy się do naprawy tych braków?

Posłannictwo nauczyciela odrodzonej Polski jest pełne zmagań i wytężonej pracy, spełni on je w imię dobra przyszłych pokoleń, chociażby odmówiono mu pełnych praw do wyższych studjów w dziedzinie pedagogiki.

Jan Szwarc.

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH.

„Ruch Pedagogiczny“. Pisze w nr. 8 dr. Friedländer o wielkim poecie francuskim Romain Rollandzie, jako o wychowawcy. W całem wychowaniu chodzi — mówi on — aby bunt młodej generacji przeciwko kłamstwu i głupocie skierować umiejętnie i stanowczo w łożysko celowej pracy. Postulatami wychowawczemi zaś są: 1) wzbudzenie w jednostce świadomości tej doniosłej odpowiedzialności, jaką ponosi każdy z nas za życie i rozwój całej społeczności i 2) kształcenie samodzielności i silnej woli. Głównym środkiem w tworzeniu silnych charakterów jest zapoznanie młodzieży z prawdziwemi bohaterami ducha, co byli wielcy sercem. Dokonać tego może tylko szkoła twórcza, radosna i wolna. — H. Rowid, pisząc o stosunku szkoły powszechnej do średniej, zajmuje stanowisko zgodne z postulatami Związku. Argument przeciwników szkoły jednolitej, mówiący o niedostatecznem przygotowaniu dzieci ze szkół powszechnych do gimnazjum i obliczane tak skrupulatnie przez nauczycieli gimn. przy egzeminach wstępnych procenta aprobowanych uczniów, nie wytrzymują poważniejszej krytyki, gdyż, walcząc podobną bronią, możnaby twierdzić, że i szkoła średnia nie przygotowuje młodzieży swej do uniwersytetów dostatecznie, dają się bowiem raz poraz słyszeć o tem głosy ze strony profesorów wyższych uczelni, które zapewneby się ustokrotniły, gdyby młodzież gimnazjalną poddano również egzaminom wstępnym. Dyskusja należy postawić na głębszych podstawach: na studjach psychologiczno-pedagogicznych z uwzględnieniem współczesnych sił socjalnych i czynników społecznych, które zaprowadzą każdego nieuprzedzonego człowieka do koncepcji szkoły jednolitej, „której realizacja stopniowo staje się dziś koniecznością dziejową“.

„Miesięcznik Pedagogiczny“ (Cieszyn). Edmund Semil w artykule swoim p t. „Zagadnienia szkoły twórczej“, mówiac o literaturze tego przedmiotu, nazwał „Szkołę twórczą“ H. Rowida „najcenniejszą polską publikacją“ pedagogiczną ostatniego ćwierćwiecza“ obok Nawroczyńskiego książki „Uczeń i klasa“.

„Życie Szkolne“ (Włocławek) podaje wynik ankiety w sprawie czytelnictwa pism przez nauczycielstwo w jednym tylko powiecie. Na ankietę odpowiedziało 70 procent obesłanych. Dowiadujemy się z niej, że pism pedagogicznych prenumeruje 61 procent, pism codziennych 65,5 proc.,

tygodników i miesięczników 30 procent nauczycielstwa. Reszta zadowalnia się dziełami naukowemi i... podręcznikami szkolnemi.

„Przegląd Pedagogiczny“. Organ T. N. S. W. Ostatnie numery poświęca Redakcja przeważnie walce z tem wszystkiem, co opowiada się za szkołą jednolitą, notując przytem skrzętnie wszystkie korzystne dla swych poglądów głosy prasy. Straszy się społeczeństwo upadkiem kultury narodowej wrazie realizacji pełnej 7-klasowej szkoły powszechnej a obcięcia 8-letniego gimn. o 3 klasy i redukcją 32—45 procent nauczycieli itd. Robi się tu zupełnie tak, jak to czyniła dawna szlachta polska, kiedy przystępowano do uwłaszczania chłopów; zapowiadała ona również upadek gospodarstwa narodowego. Proroctwa się jednak niespełniły i niespełnią. Kultura nie zależy od tego, czy ktoś skończy 8- czy 5-letnią szkołę średnią, tylko od tego, jakie jednostki dostaną się do sfer tworzących tę kulturę, mianowicie, czy mają głowę na karku, czy jej nie mają. Bo gdyby kultura, jej postęp i rozwój zależał od 8-letniej szkoły średniej, to byśmy musieli taką np. b. Galicję zaliczyć do najkulturalniejszych krajów na świecie, bo przecież znaną jest rzeczą, że tam co drugi prawie człowiek kończył gimnazjum. A przecież naprawdę tego powiedzieć nie można. Przeciwnie, nawet stwierdzić należy groźny dla ogólnej kultury narodowej życiowy rozdźwięk, istniejący pomiędzy tamtejszą inteligencją a resztą społeczeństwa, zmuszający tę elitę narodu do życia zamkniętego w biednych ramach swej kasty. Szczepanowski nie kończył 8-letniego gimnazjum a pogłębił i poszerzył kulturę narodową w krótkim swem życiu więcej, jak setki utytułowanych nawet akademików, którzy nie byli nigdy niczem innem, jak tylko koneserami kultury. A takich Polska nie potrzebuje.

Szkoła jednolita ma za zadanie podniesienie kultury u jaknajszerszych warstw społeczeństwa, co stać się może tylko przez podniesienie wartości szkoły powszechnej i zespolenia jej ze szkołą średnią w ten sposób, aby stała się ona naprawdę jednym z czynników łączącym ze sobą warstwy społeczne a nie tak, jak było i do dziś dnia jest, aby była czynnikiem żłobiącym przepaści kulturalne pomiędzy ludźmi tego samego państwa.

Aby nie być źle zrozumianymi, zaznaczamy, że koordynacja szkoły powszechnej ze średnią nie może się odbyć kosztem obniżenia poziomu naukowego dzisiejszej szkoły średniej, przeciwnie, poziom jej powinien się podnieść a stanie się to przez zmianę dotychczasowych metod nauczania w kierunku metod szkoły twórczej.

Że w Rosji komunizm zwyciężył, to należy zawdzięczać tym właśnie przepaściom, jakie wytworzyły pomiędzy ludźmi nietylko warunki ekonomiczne, ale i te głębokie różnice kulturalne, które znowu były rezultatem wadliwego ustroju szkolnego.

Czyżby tych momentów nie należało również brać pod rozwagę, zabierając głos w sprawie organizacji szkolnictwa?

g.

—

RECENZJE.

Trzeciakówna Paulina. „Nauczanie przyrody w kl. 4 szkoły powszechnej“. Nakładem „Szkolnicy“, Kraków 1926.

Książka niniejsza to obszerny, bo zawierający 237 stron druku przewodnik metodyczny dla nauczyciela przyrody. W 66 lekcjach w formie pogadanek opracowała w nim autorka ministerjalny program z przyrody, przyczem każdą pogadankę uzupełniła bardzo dobremi rysunkami.

Sposób wykonania tych rysunków nadzwyczaj prosty i łatwy, doskonale streszczający charakterystyczne cechy poznanych zwierząt, czy roślin, przejrzysty i oryginalny w pomyśle. Biały na czarnem tle, jak rysunek kredą na tablicy, ułatwia niezmiernie nauczycielowi poglądową stronę nauczania zwłaszcza, gdy chodzi o nauczyciela „nieartystę“, jak się wyraziła autorka.

Same pogadanki w ogólnym zarysie również dobre, prowadzone drogą heurezy, jakokolwiek pod tym względem właśnie dość poważnie przesadzone, za mało dające uczniom samodzielności w obserwacji i wypowiadaniu swych postrzeżeń.

Na te ustawiczne pytania o każdą drobnostkę zgodzić się można tak długo, dopóki pobudzają ucznia do nowych spostrzeżeń i do myślenia. Z chwilą jednak, gdy lekcję przyrody zamienić chcemy na lekcję języka polskiego, traci heureza swoją wartość metodyczną. Lekcja staje się nudną i szarą. Także zbieranie w całość materjału powinno bezwzględnie opierać się na pytaniach jak najogólniejszych, aby uczniowi pozostawić dużą swobodę w wypowiadaniu tego, o czem się uczył.

Także nie można się zgodzić z tem, aby pewnych fizjologicznych czynności roślin, jak oddychanie, parowanie, przyswajanie CO_2 uczyć bez doświadczeń odpowiednich, przeprowadzonych w pracowniach przyrodniczych. Te braki jednak, które inteligentny nauczyciel uzupełnić może, nie obniżają w niczem wartości tego nowego podręcznika metodycznego, który wzbogacił znowu o jeden dorobek naszą literaturę pedagogiczną w swoim kierunku. **Na.**

—

NOWE OGNISKA.

Dnia 16 października br. odbyło się zebranie organizacyjne w Borku przy udziale członka Komisji kol. Werca, na którem założono „Ognisko“ Z. P. N. S. P. Do zarządu nowego Ogniska wybrani zostali kol. Kusiński Jan (prezes), Maliński Józef (sekretarz) i Kurkówna Zofja (skarbnik).

W dniu 6 bm. odbyło się w Krobi (powiat Gostyń) zebranie naucz., na którem założono Ognisko Z. P. N. S. P. Do zarządu Ogniska wybrano kol. Wiktor Balicki (prezes), Małecki Roman (skarbnik), Ludmiła Balicka (sekretarz).

Nowo założonym placówkom życzymy owocnej pracy.

—

Z KOMISJI ZARZĄDU GŁ. Z. P. N. S. P. W POZNANIU.

W wykonaniu uchwały, zwołuje Komisja zebranie delegatów wszystkich Ognisk okręgu poznańskiego do Poznania, na dzień 12 grudnia br.

Zjazd odbędzie się w lokalu dawn. hotelu Rzymskiego, Aleje Marcinkowskiego 22 I i rozpocznie obrady o godz. 10 przed południem. Przedmiotem obrad będą referaty: o szkole jednolitej i organizacyjny.

W zebraniu powinni wziąć solidarny udział przedstawiciele wszystkich Ognisk w osobach kol. prezesa i sekretarza i ewentualnie dalszych członków, których udział w zebraniu jest również pożądany.

—

KSIĄŻKI NADESŁANE.

J. Wł. Dawid. Inteligencja, wola, zdolność do pracy. 3 tomy. Nakładem „Naszej księgarni" Warsazwa - Łódź 1926.

S. Klebanowski — M. Pęczalski — I. Sieszputowski. Rachunki z geometrją dla III. oddziału szkoły powszechnej. Książnica - Atlas Lwów — Warszawa 1926.

Piotr Zygmunt Dąbrowski. Nauka o dziecku. Podręcznik do użytku Seminarjów naucz. i nauczycieli szkół powszechnych. Książnica - Atlas 1926.

Faustyn Piasek. Nauka śpiewu metodą trójdźwiękową. Dwie części. Książnica - Atlas 1926.

Ks. Józef Makłowicz. Złote czytanki dla młodzieży. Lwów 1926. Nakładem autora.

—

OD REDAKCJI I ADMINISTRACJI.

Wszystkie Zarządy Ognisk prosimy o nadsyłanie sprawozdań z działalności do „Naszego Głosu".

W Sekretarjacie Komisji są do nabycia odznaki związkowe w cenie 3 zł za sztukę i ustawa o stosunkach służbowych (nakładem Związku P. N. S. P.) po 50 groszy za 1 egzemplarz.

Wszystkie Zarządy Ognisk prosimy o wyrównanie zaległej i bieżącej prenumeraty za „Nasz Głos", którą należy przesyłać czekiem na konto pocztowe Administracji „Naszego Głosu" P. K. O. nr. 208 262. Czeki w swoim czasie przesłaliśmy wszystkim Zarządom Ognisk.

Prenumerata z przesyłką: rocznie 5 zł, półrocznie 3 zł; numer pojed. 50 gr.
Ogłoszenia: 1/1 str. 60 zł, ½ str. 30 zł, ¼ str. 15 zł.

Pojedyncze zeszyty do nabycia w księgarni „Spółki Pedagogicznej" w Poznaniu, ul. Podgórna 7.

Komitet Redakcyjny:
E. Dierlówna, E. Groele, St. Mróz, K. Perucki, St. Rumiński i Fr. Zych.

Redakcja: Poznań, ul. Piekary 6; **Administracja:** Poznań, ul. Matejki 39.

Redaktor odpowiedzialny: Stanisław Mróz.

Czcionkami Drukarni Mieszczańskiej T. A., Poznań, Murna 2.